

PRÁTICAS DE LINGUAGEM EM CONTEXTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL BILÍNGUE: UM OLHAR COM AS LENTES DA TRANSLINGUAGEM

LANGUAGE PRACTICES IN THE CONTEXT OF BILINGUAL CHILDREN'S EDUCATION: A LOOK THROUGH TRANSLINGUAL LENSES

SILVA, Valéria Rosa da.

Resumo: Este estudo tem como pano de fundo a noção de superdiversidade, conceito importante para uma melhor compreensão da complexa realidade linguística contemporânea. Considerando as implicações desse conceito para o campo de ensino de línguas, este trabalho parte de uma orientação translíngue e tem por objetivo discutir as práticas comunicativas reais de uma sala de aula da Educação Infantil de uma escola bilíngue (português e inglês) da rede particular do estado de Goiás. Além disso, este estudo busca compreender as concepções de “língua” e de “bilinguismo” que subjazem à política linguística da escola e às práticas discursivas dos/as participantes. O material empírico é um recorte de uma pesquisa mais ampla, de cunho etnográfico, realizada ao longo dos anos de 2009 e 2010. A proposta, aqui, é olhar *de outro modo* para as práticas de linguagem daquele contexto por meio de novas lentes que ampliem o escopo de visão e que possibilitem uma melhor compreensão da realidade. Os resultados sugerem que, apesar da forte orientação monologizante das políticas institucionais, nas práticas comunicativas reais de sala de aula, as misturas linguísticas são legitimadas, visando à construção de sentidos e mostrando-se mais sensíveis à (super)diversidade da realidade atual.

Palavras-chave: Superdiversidade. Translinguagem. Educação infantil bilíngue.

Abstract: This study has as a background the notion of superdiversity, an important concept for a better understanding of the complex contemporary linguistic reality. Considering the implications of this concept for the field of language teaching, this work is based on a translanguing orientation and aims to discuss the actual communicative practices of a Kindergarten classroom of a bilingual school (Portuguese and English). In addition, this study seeks to understand the conceptions of "language" and "bilingualism" that underlie the linguistic politics of the school and the discursive practices of the participants. The empirical material is a cut of a broader ethnographic research carried out over the years of 2009 and 2010. The proposal here is to look at the language practices of that context *in another way* through new lenses that expand the scope of vision and that enable a better understanding of the reality. The results suggest that, despite the strong monolingual orientation of institutional policies, in real classroom communicative practices, mixing of languages are legitimized, aiming at the meaning making and showing more sensitivity to the (super)diversity of current reality.

Keywords: Superdiversity. Translanguaging. Bilingual children's education.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um mundo marcado por mudanças rápidas, alavancadas pelos complexos processos de globalização. Numa intensidade sem precedentes, há, atualmente, um fluxo multilateral de pessoas, coisas e informações que tem dado visibilidade a diferentes formas de linguagem em espaços geográficos altamente diversificados. Esse cenário de mobilidade caracteriza-se pela alteração da natureza social, econômica, cultural e linguística da diversidade. Para dar conta dessa “diversificação da diversidade”, Vertovec (2007) cunhou o termo *superdiversidade*. Com base em Vertovec (2007, 2010), Blommaert (2013, p. 4) compreende esse conceito como a “diversidade dentro da diversidade, um aumento gigantesco na consistência da diversidade em sociedades como a nossa”. Esse aumento, segundo o autor, é o efeito das formas complexas de migração e de comunicação que emergiram após o fim da Guerra Fria, “afetando profundamente as formas como as pessoas organizam suas vidas”.

O conceito de superdiversidade mostra-se relevante para as discussões propostas neste estudo, pois, concordando com Blommaert (2013), acredito que esse conceito provoca um impacto paradigmático que questiona as bases de nossos conhecimentos e premissas sobre a sociedade e suas relações com a linguagem. Assim, olhar para as práticas de linguagem a partir do contexto da superdiversidade requer uma ruptura com concepções tradicionalistas – até hoje dominantes no campo do ensino e da aprendizagem de “línguas”¹ – que percebem a linguagem como um sistema autônomo e estruturado, vinculado a um grupo fechado de falantes. Nesse sentido, Blommaert e Rampton (2011, p. 3) enfatizam que aspectos como “homogeneidade, estabilidade e delimitação” deixam de ser os pressupostos iniciais dos estudos linguísticos da atualidade, cujas preocupações centrais passam a estar na mobilidade, na mistura e no dinamismo político, compreendendo a ideia tradicional de “uma língua” como um “construto ideológico” historicamente ligado à emergência do estado-nação no século XIX (BLOMMAERT; RAMPTON, 2011, p. 4).

Para capturar essa nova realidade linguística, há uma miríade de termos existentes, como: *crossing* (RAMPTON, 1995), *práticas transidiomáticas* (JACQUEMET, 2005), *polilingualismo* (JØRGENSEN, 2008), *metrolingualismo* (OTSUJI; PENNYCOOK, 2010),

¹ Por mais que este estudo seja inspirado em concepções pós-estruturalistas de “língua”, compartilho com Canagarajah (2013) o desafio de fugir de termos da ideologia monolíngue para tentar desnaturalizar o construto *língua*. Assim, por questões didáticas, opto pelo uso do termo “língua”, mas o coloco entre aspas, para configurar a noção de construto ideológico.

codemeshing e *práticas translíngues* (CANAGARAJAH, 2013), *translanguaging* (GARCÍA; WEI, 2014), dentre outros. Guardadas as diferenças entre esses termos, o que eles têm em comum é o fato de partirem de uma *orientação heteroglóssica*, que reflete a mobilidade e o fluxo característicos da sociedade contemporânea (BLACKLEDGE; CREESE, 2014) e, por isso, mostram-se mais sensíveis à compreensão da diversidade das práticas linguísticas que ocorrem nessa sociedade.

Tendo como pano de fundo a noção de superdiversidade e considerando suas implicações para o campo de ensino e aprendizagem de “línguas”, este estudo objetiva discutir as práticas comunicativas reais de uma sala de aula da Educação Infantil de uma escola bilíngue (português e inglês). Além disso, o estudo busca compreender as concepções de “língua” e de “bilinguismo” que orientam a política linguística da escola e as práticas discursivas dos/as participantes. Para a discussão do material empírico, utilizo a perspectiva da *translinguagem*² (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014), pois acredito que esse *outro modo* de compreender as práticas de comunicação seja mais coerente com a complexidade e com a fluidez dessas práticas no contexto de educação bilíngue em foco neste estudo. Para García e Wei (2014, p. 21), o *translinguajamento* refere-se

a novas práticas de linguagem que tornam visível a complexidade das trocas linguísticas entre pessoas com histórias diferentes e libertam histórias e interpretações que foram enterradas dentro de identidades fixas de língua, coagidas por estados-nação (ver Mignolo, 2000) (GARCÍA; WEI, 2014, p. 21).

Nesse sentido, com base, principalmente, nos estudos de Canagarajah (2013) e de Garcia e Wei (2014), este estudo propõe um novo olhar para a educação linguística na atualidade, através das lentes da translinguagem. O material empírico faz parte de uma pesquisa mais ampla, de cunho etnográfico, realizada ao longo dos anos de 2009 e 2010 em uma escola bilíngue (português e inglês) da rede particular do estado de Goiás³. A proposta, aqui, é olhar *de outro modo* para as práticas de linguagem daquele contexto por meio de novas

² Canagarajah (2013) utiliza a expressão *translingual practice*, aqui traduzida como *prática translíngue*. García e Wei (2014) preferem *translanguaging*, que traduzo como *translinguajamento*. Assim, utilizo essas expressões quando quiser me referir, especificamente, a um ou a outro autor. No entanto, de modo geral, adoto a expressão *translinguagem* para me referir à abordagem de ambos/as os/as autores/as, pois compreendo que, apesar de sutis diferenças na escolha dos termos, as perspectivas dos/as autores/as se equivalem. Em suma, *práticas translíngues*, *translinguajamento* e *translinguagem*, neste estudo, são utilizadas intercambiavelmente.

³ O material empírico discutido neste estudo foi gerado durante minha pesquisa de mestrado, intitulada “Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia”.

lentes que ampliem o escopo de visão e que possibilitem uma melhor compreensão da realidade.

No que se refere à organização deste artigo, além desta parte introdutória, constam 1) uma breve discussão sobre as concepções de “língua” que têm orientado os estudos de educação linguística; 2) os conceitos de práticas translingues ou translinguajamento; 3) uma breve caracterização do contexto da pesquisa; 4) uma discussão sobre as concepções de “língua” e de bilinguismo presentes nos documentos da escola e nas práticas discursivas dos/as participantes; 4) uma discussão sobre as práticas reais de linguagem na sala de aula: como os/as participantes fazem uso de seus repertórios linguísticos e como se comportam diante dos desafios do ensino bilíngue; e 5) as considerações finais.

Concepções de “língua”: uma breve discussão

Como foi mencionado na sessão introdutória, a realidade sociolinguística da atualidade requer o reconhecimento da superdiversidade (VERTOVEC, 2007) e sua recontextualização para o campo de ensino e aprendizagem de “línguas”. Nessa direção, torna-se relevante o questionamento das diferentes concepções de “língua” que têm fundamentado as ações pedagógicas da área.

Com base em García e Wei (2014), apresento um breve panorama acerca das diferentes concepções de “língua” que têm marcado o campo da Linguística. Para o pai da Linguística, Ferdinand de Saussure, a “língua” é vista do ponto de vista do estruturalismo e é um sistema de signos. Noam Chomsky (1995, apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 6), por sua vez, parte de uma visão mentalista sobre a língua e defende a existência de uma Gramática Universal, comum a todas as línguas, sugerindo que a principal função da teoria linguística “é mostrar que a (...) diversidade dos fenômenos linguísticos é ilusória”. García e Wei (2014, p. 6) posicionam-se contrariamente a esse argumento de Chomsky, alegando que ele coloca “a disciplina de Linguística contra a realidade da diversidade linguística”.

Diferentemente da concepção estruturalista da língua de Saussure e da concepção estritamente mentalista de Chomsky – os quais removeram a língua do contexto de uso –, no início do século XX, o russo Mikhail Bakhtin apresenta o conceito de *heteroglossia*, que compreende a língua como um fenômeno ideológico e indissociável do seu contexto de uso. Ecoando Becker (1995), García e Wei (2014, p. 9) afirmam que as novas maneiras de estar no

mundo pós-moderno têm levado os/as estudiosos/as a redefinirem suas concepções de língua, afastando-se da visão estruturalista de Saussure e mentalista de Chomsky. Nesse sentido, nas concepções pós-estruturalistas, a “língua” passa a ser vista como práticas sociais, como ferramentas que são reapropriadas pelos/as falantes reais, com ênfase na agência dos/as falantes em um processo contínuo de constução de sentido interativo, ou ainda, como “recursos móveis” (BLOMMAERT, 2010).

Nessa direção, está a perspectiva de Makoni e Pennycook (2007) de que a ideia de “língua” é uma invenção, como parte de projetos coloniais e nacionalistas. Nas palavras desses autores, “as línguas não existem como entidades reais no mundo e nem emergem de ambientes reais ou os representam; elas são, ao contrário, as invenções dos movimentos sociais, culturais e políticos” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 2). No entanto, os autores alertam que os efeitos materiais, muitas vezes violentos, das invenções linguísticas são reais e “influenciam o modo como as línguas têm sido compreendidas”. Busch (2012 p. 5) corrobora essa ideia assinalando que o fato de as categorias linguísticas terem sido reconhecidas como construções ideológicas historicamente condicionadas não quer dizer que elas tenham deixado de exercer impactos sobre a educação linguística. Historicamente, a escola pode ser considerada como “uma instituição chave para implementar políticas linguísticas destinadas a reforçar uma linguagem unitária (estatal) e homogeneizar populações linguisticamente diversas” (BUSCH, 2014, p. 22).

Outra maneira de compreender o construto “língua” que penso ser relevante para este estudo é o conceito de “repertório linguístico”, criado originalmente por Gumperz, e recontextualizado por Brigitta Busch (2012), para melhor responder às condições impostas pela superdiversidade (VERTOVEC, 2007). Segundo Busch (2012 p. 19), a noção de repertório linguístico permite o afastamento da visão de línguas como entidades separadas e delimitadas, uma vez que “o repertório é visto como um todo, englobando todas as formas aceitas de formular mensagens”. Desse modo, as escolhas linguísticas dos/as falantes são determinadas não apenas pelo caráter situacional da interação e pelas regras e convenções gramaticais e sociais, mas estão ligadas “à experiência pessoal e trajetórias de vida” (BUSCH, 2012, p. 18). O repertório linguístico, longe de ser visto como “estável e geograficamente fixo” (BUSCH, 2014, p. 22), é fluido e flexível e, por isso, caminha para a formação de um “espaço heteroglóssico e contingente de potencialidades que inclui imaginação e desejo, para o qual os/as falantes reverterem em situações específicas” (BUSCH, 2012, p. 19).

Para dar conta das novas formas de linguagem que emergem em nossa sociedade superdiversa (VERTOVEC, 20017), Canagarajah (2013) e García e Wei (2014) sugerem a perspectiva da translinguagem ou do translinguajamento, sobre a qual passo a discutir.

Translinguagem ou translinguajamento: uma nova maneira de olhar para antigas práticas

Para abarcar a complexidade e o dinamismo das práticas de linguagem da atualidade, novos termos têm surgido, conforme apresentei na sessão introdutória deste artigo. Para a compreensão das práticas comunicativas que se configuram no contexto em foco neste estudo, considero os conceitos de *práticas translíngues* (CANAGARAJAH, 2013) e de *translinguajamento* (GARCÍA; WEI, 2014).

Em defesa de uma nova nova maneira de olhar para os usos do inglês em um contexto global, Canagarajah (2013) sugere uma mudança de paradigma de uma *orientação monolíngue* para uma *orientação translíngue*, argumentando que 1) a comunicação transcende as línguas individuais, ou seja, as línguas estão sempre em contato, por isso, misturam-se, complementam umas às outras; e 2) a comunicação transcende as palavras, isto é, envolve recursos semióticos diversos, que trabalham juntos na construção do significado. Nesse sentido, a abordagem translíngue postula que indivíduos bilíngues fazem usos de todas as “línguas” de seu repertório, sem uma separação rígida entre elas, uma vez que estamos lidando com recursos linguísticos que são móveis, fluidos e híbridos (CANAGARAJAH, 2013).

De maneira semelhante, García e Wei (2014) argumentam que nossas concepções de “língua” e de bilinguismo, assim como nossas teorias e práticas educacionais, sobretudo de educação bilíngue, devem ser vistas pelas lentes do translinguajamento. Em defesa da perspectiva que propõem, a autora e o autor afirmam que o termo translinguajamento transpõe a ideia de duas “línguas” separadas e

oferece uma maneira de capturar as práticas complexas ampliadas de falantes que não poderiam evitar ter tido línguas inscritas em seu corpo e ainda vivem entre diferentes contextos sociais e semióticos enquanto interagem com uma complexa variedade de falantes (GARCÍA; WEI, 2014, p. 18).

Esse posicionamento é inspirado na fala de Mignolo (2003) de que podemos ou não ter uma língua materna, mas não podemos evitar “nascer” em uma ou mais língua(s) e nem

REVISTA Vozes, dezembro/2017, p. 98-110. ISSN 1707-0576.
Dossiê Ensino e formação de Professores de Línguas Estrangeiras para Crianças.

impedir que essas línguas fiquem inscritas em nosso corpo. Em outras palavras, o termo *translinguajamento* pode melhor capturar as práticas de linguagem fluidas dos/as falantes bilíngues enquanto interação nas zonas de contato⁴ (PRATT, 2013 [1987]).

Dessa maneira, diferentemente da noção tradicional de *code-switching* – traduzida, comumente, como mudança/alternância de línguas ou mudança/alternância de códigos –, *translinguajamento* não se refere apenas a uma mudança ou alternância entre duas línguas ou dois códigos, mas ao uso que os/as falantes fazem de práticas discursivas complexas para construir sentidos em seus mundos bilíngues. Essas práticas discursivas não são, necessariamente, atribuídas a uma ou outra “língua”, mas “constituem o repertório linguístico completo do/a falante” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 21). Para Canagarajah (2013), uma diferença marcante entre *code-switching* e a translinguagem é a pressuposição de que as línguas ou os códigos envolvidos na mudança/alternância são sistemas autônomos e distintos. Na perspectiva das práticas translíngues, o/a falante pode adotar “recursos linguísticos de diferentes comunidades, sem uma competência ‘completa’ ou ‘perfeita’” (CANAGARAJAH, 2013, p. 10 grifos do autor). No entanto, o próprio autor admite que ainda é possível falar de *code-switching* “de uma maneira qualificada em contextos específicos” sugerindo que esse é um dos tipos de uso da linguagem que faz parte das práticas translíngues. Em suas considerações sobre translinguajamento e *code-switching*, Lucena e Nascimento (2016, p. 54), ecoando García e Wei (2014), enfatizam que a concepção de translinguajamento pode ser “mais ampla e produtiva, uma vez que busca abarcar o ato comunicativo como um todo”, referindo-se “tanto às complexas formas de alternâncias, misturas linguísticas e co-construções de sentido, como ao contexto maior que as favorece e, no caso, as legitima” (LUCENA; NASCIMENTO, 2016, p. 54).

Neste estudo, parto do pressuposto de que as perspectivas das práticas translíngues e do translinguajamento não invalidam o conceito de *code-switching* – recurso produtivo e estratégico nos estudos de bilinguismo e educação bilíngue, conforme MELLO (2002) e

⁴ *Zonas de contato* é um conceito introduzido por Mary Louise Pratt que se refere a uma proposta de mudança de foco de comunidades para espaços onde grupos sociais diversos interagem entre si. Esse conceito está relacionado ao argumento dessa autora em favor de uma “linguística do contato”, imaginada como uma “linguística que descentralizasse a comunidade, que colocasse em seu centro a operação da linguagem através das linhas de diferenciação social; uma linguística que focalizasse os modos e zonas de contato entre grupos dominantes e dominados, entre pessoas de diferentes e múltiplas identidades, falantes de diferentes línguas; que focalizasse o modo como essas/es falantes se constituem umas/uns às/aos outras/os relacionalmente e na diferença, como encenam diferenças na língua” (PRATT, 1987, tradução de NASCIMENTO; PINTO, 2013, p. 452).

ROSA-SILVA (2012) –, mas o complementa e o amplia. Compreendo que a diferença reside na concepção de “língua” que subjaz a esses conceitos.

É importante ressaltar, ainda, que, apesar de a perspectiva da translinguagem ser relativamente uma nova maneira de olhar para as práticas de linguagem, Canagarajah (2013, p. 33) é enfático em dizer que “o que nós temos são novas teorias, mas não novas práticas”, ou seja, as práticas translíngues não são novas, civilizações passadas já misturavam suas “línguas”, o modo de teorizá-las é que parece estar mudando.

Apresentado o referencial teórico que serviu de inspiração para este estudo, penso ser relevante discorrer brevemente sobre alguns aspectos metodológicos da pesquisa.

Conhecendo o contexto da pesquisa: breves caracterizações

Neste estudo, discuto as práticas comunicativas que se constituem em uma sala de aula da Educação Infantil, com alunos/as de 3 anos de idade, denominada de *Pre-Kindergarten* (*Pre-k*) de uma escola bilíngue (português e inglês) da rede particular do estado de Goiás, relacionando essas práticas às concepções de “língua” e de bilinguismo da política linguística da escola; da coordenadora da Educação Infantil, aqui chamada de Sally; e da professora da sala de aula em foco, Vivian. Como foi mencionado na introdução, o material empírico faz parte de uma pesquisa mais ampla, de cunho etnográfico (ERICKSON, 1985), realizada ao longo dos anos de 2009 e 2010.

Para fins de análise neste estudo, fiz um recorte do material empírico e considerei: 1) trechos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, documento elaborado em 2009; 2) respostas às entrevistas com a coordenadora da Educação Infantil, Sally⁵, e com a professora da turma do *Pre-Kindergarten* (*Pre-K*), Vivian⁶; e 3) as anotações de campo e transcrições das gravações das interações nas aulas do *Pre-K*, que à época contava com 15 alunos/as de 3

⁵ A coordenadora da Educação Infantil, Sally (nome fictício), é formada em Fonoaudiologia, especialista em *Child Development* e em Psicopedagogia.

⁶ Vivian (nome fictício), a professora participante focal desta pesquisa, é brasileira, tem formação em Fonoaudiologia, especialização em Educação Especial, no Brasil, e curso semelhante ao de Psicopedagogia, nos Estados Unidos, onde passou seis anos estudando e trabalhando. Além disso, à época da pesquisa, estava cursando o terceiro período de Letras (Português e Inglês). Clarisse, a professora auxiliar da sala do *Pre-K*, à época da pesquisa, estava cursando Pedagogia.

anos de idade. A proposta, aqui, é olhar *de outro modo* para as práticas de linguagem daquele contexto por meio de novas lentes que expandem o olhar e que possibilitem enxergar a realidade em toda a sua complexidade sociolinguística.

As concepções de “língua” e de bilinguismo presentes nos documentos da escola e nas práticas discursivas dos/as participantes

Nos trechos analisados, evidencio as noções de “língua” e de bilinguismo que orientam as políticas institucionais da escola e que subjazem às práticas discursivas da coordenadora, Sally, e da professora participante, Vivian. Cabe ressaltar que a discussão do material empírico será limitada aos objetivos deste estudo e que, por questões de prioridade e de falta de espaço, outros aspectos relevantes podem não ser contemplados.

Sobre o programa de educação bilíngue proposto pela escola, no Projeto Político Pedagógico (PPP), é possível ver o seguinte:

nosso programa visa à construção de um bilinguismo que leve em conta a realidade de nossos alunos, buscando “gradualmente” um bilinguismo equilibrado – onde a competência linguística é equivalente em ambas as línguas (PPP, 2009, p. 11, grifos no original).

Dentre os vários pontos que poderiam ser discutidos em relação aos objetivos do programa bilíngue da escola, vou me ater, aqui, à proposta de “bilinguismo equilibrado”. Essa concepção tradicional de bilinguismo implica na utilização, pelo indivíduo bilíngue, das duas “línguas” de seu repertório da mesma maneira que faria um falante nativo de cada uma dessas “línguas”. Estudos recentes, como o de García e Wei (2014), por exemplo, enfatizam que o bilinguismo, hoje, é entendido para muito além da concepção tradicional de *bilinguismo balanceado/equilibrado*, uma vez que essa crença parte da noção de que esse indivíduo seria como dois monolíngues, cada um fluente em uma das suas duas línguas. Portanto, por trás da noção de bilinguismo equilibrado proposta no documento, parece estar uma concepção de “língua” como sistemas autônomos e inteiros; e a visão de bilinguismo parte do que Canagarajah (2013) denomina orientação monolíngue, ancorada no controle “nativo” de duas

línguas, como sugere o trecho “buscando ‘gradualmente’ um bilinguismo equilibrado – onde a competência linguística é equivalente em ambas as línguas”.

Em relação ao programa de distribuição das línguas (português e inglês) na escola, para a turma do *Pre-K*, a proposta é de que o inglês seja “usado como imersão” (PPP, 2009, p. 11). Em outras palavras, “a língua inglesa deve ser usada durante todo o tempo, evitando-se o uso do Português” (PPP, 2009, p. 11). Este trecho do PPP ilustra que a escola privilegia o uso do inglês em detrimento do português, numa visão compartimentalizada dessas línguas. Verifica-se que a concepção de bilinguismo da escola, sobretudo no trecho “evitando-se o uso do Português”, remete à instrução *English Only*, comumente adotada pelas escolas bilíngues (GARCÍA; WEI, 2014). Desse modo, ao propor o uso exclusivo do inglês, a política da escola parece estar atrelada, novamente, a uma orientação monolíngue, que é a perspectiva dominante quando se trata de políticas linguísticas institucionais (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014). Diferentemente desse viés monologizante, que vê com preconceitos a mistura de línguas, a orientação translíngue postula que as “‘línguas’ estão sempre em contato e influenciam-se mutuamente” (CANAGARAJAH, 2013, p. 6, grifo do autor). Além disso, García e Wei (2014, p. 117) defendem que uma abordagem translíngue, que prevê a mistura de “línguas”, pode funcionar como um recurso pedagógico produtivo e transformador, “verdadeiramente abrindo espaços para a construção de sentidos e para a justiça social” em contextos educacionais.

A prática discursiva da coordenadora da Educação Infantil, Sally, reforça a percepção da escola sobre “imersão no inglês”, entendida como uma metodologia de ensino de inglês com uma proposta de uso exclusivo dessa língua durante as atividades de sala de aula:

Do maternal até o jardim é imersão no inglês, então, o planejamento e o projeto das professoras é desenvolver o inglês. Todos os conteúdos trabalhados são casados com os projetos e desenvolvidos na língua inglesa. [...] (Sally, 16/12/2009).

No entanto, ao falar sobre sua prática, a professora Vivian parece contrariar essa determinação da escola, conforme o trecho a seguir:

Minhas aulas são mescladas com português, porque é a língua em que eles [os alunos] se sentem confortáveis, é a língua em que eles se comunicam realmente comigo, porque no inglês eu me comunico muito bem com eles e eles são muito receptivos, mas eles não se comunicam de volta comigo (Vivian, 16/12/2009).

A postura da professora Vivian, diferentemente do que pressupõem as normas estabelecidas no PPP de que “a língua inglesa deve ser usada durante todo o tempo”, e a prática discursiva da coordenadora de que “do maternal até o jardim é imersão no inglês”, parece se aproximar da perspectiva das práticas translíngues e do translinguajamento. O relato de Vivian sobre como são suas aulas sugere que, na prática, torna-se difícil cumprir a orientação da escola de “imersão no inglês”, ou de evitar “o uso do português”. A professora parece reconhecer a mistura linguística como um recurso estratégico para suas aulas, como sugere o trecho “minhas aulas são mescladas com português”. Ela justifica sua atitude transgressora argumentando que o português “é a língua que eles [os alunos] se sentem confortáveis”. Com essa atitude, a professora parece adotar as lentes da translinguagem, uma vez que ela mostra-se flexível “dentro de uma política de educação linguística rígida para possibilitar que as crianças construam sentidos por meio do engajamento em todo o seu repertório linguístico e possam expandi-lo” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 71).

O modo como a professora Vivian compreende o uso das “línguas” em suas aulas parece aproximar-se da afirmação de Busch (2014, p. 22) de que as situações formais de ensino e aprendizagem devem ser reconhecidas “como espaços abertos de potencialidades, onde vozes polifônicas, discursos e modos de falar são vistos como recurso”. Ao permitir que suas aulas (em inglês) sejam “mescladas com o português”, a professora demonstra respeito e valorização pelo repertório linguístico das crianças, reconhecendo que elas possuem habilidades mais receptivas do que produtivas, uma vez que são crianças de apenas 3 anos de idade, a maioria falante de português, aprendendo inglês em contexto escolar bilíngue.

Compreendo que os trechos do PPP e a prática discursiva da coordenadora da Educação Infantil representam as concepções que subjazem à política linguística institucional e, conforme discutido nesta seção, são concepções oriundas de uma orientação monologizante que não se aplica à realidade sociolinguisticamente complexa da sala de aula, o que parece estar evidenciado no relato da professora Vivian. É sobre essa realidade da sala de aula que passo a discutir na próxima seção.

Discussão das práticas reais de linguagem na sala de aula: como os/as participantes fazem uso de seus repertórios linguísticos e como se comportam diante dos desafios do ensino bilíngue

Como foi discutido na seção anterior, as concepções de “língua” e de bilinguismo que orientam a política linguística da escola partem de uma forte orientação monolíngue e contribuem para a perpetuação do ideal de bilinguismo balanceado. O discurso da professora, no entanto, parece não compactuar com essa ideia. Nesta seção, discuto sobre como se constituem as práticas comunicativas na sala de aula do *Pre-K* que, à época da geração do material empírico contava com 15 alunos/as, de 3 anos de idade. Participam também das interações a professora da sala, Vivian, e a professora auxiliar, Clarice.

O excerto a seguir é um recorte das práticas comunicativas de uma aula em que a turma estava preparando um piquenique surpresa em comemoração ao aniversário da professora auxiliar, Clarice. Ciente da proposta de imersão assumida pela escola, a professora Vivian se esforça em cumprir a regra de que o inglês seja usado “durante todo o tempo, evitando o uso do português” (PPP, 2009, p. 10). Os/As alunos/as, por sua vez, demonstram ter mais habilidade receptiva do que produtiva. Retomo aqui as palavras da professora Vivian, já mencionadas na seção anterior, para ilustrar como ela percebe a relação entre o português e o inglês na sua sala de aula: “o português é a língua em que eles [os alunos] se sentem confortáveis [...] no inglês eu me comunico muito bem com eles e eles são muito receptivos, mas eles não se comunicam de volta comigo”. O recorte a seguir ilustra como ocorrem esses usos⁷:

- | | | |
|-----|----|---|
| (1) | P | Ok, this is going to be for our picnic (guardando a cesta e o cobertor). |
| (2) | A1 | Why? |
| (3) | P | WHY? Because it's not time to the picnic. We're going to go to the picnic during the snack, ok? |
| (4) | A1 | Por quê? |
| (5) | P | Because our picnic is going to be outside. |
| (6) | A1 | Lá no parquinho? |
| (7) | P | Yes. |
| (8) | A1 | Aããã! (mostrando compreensão). |
| (9) | P | I need to take the basket and the blanket. Don't tell teacher Clarice (auxiliar de sala). No, |

⁷ Para fins de identificação dos/as participantes desta pesquisa, tem-se P para professora; A1, A2, A3 etc. para os/as alunos/as focalizados nos recortes cujas contribuições se deram individualmente; e as contribuições em coro foram denominadas AA.

- no, no! It's a secret (sinalizando com o gesto). Are you going to tell teacher Clarice?
(10) AA (Os alunos movem a cabeça de um lado para outro com o intuito de dizer não).
(11) P No, don't tell teacher Clarice we're going to have a picnic.
(12) A2 We have a picnic.
(13) P And we're going to eat a chocolate cake.
(14) A1 A mamãe compra é de morango.
(14) P And you're going to scare her, like that "BUMMM". Let's do it. One, two, three and...
(15) AA BUUMM
(16) P Again, again, pre-k! One, two, three and...
(17) AA BUUMM
(18) A3 Mas, tem que ter bem cuidado... temos que abaixar e depois...

Como se pode observar nesse recorte, a professora Vivian faz uso exclusivo do inglês, mas além dos recursos linguísticos, para a construção de sentidos durante a interação, ela envolve os/as alunos/as por meio de outros recursos semióticos, como num jogo de linguagem, fazendo uso da mímica, de gestos e interjeições, criando suspense e estimulando a fantasia. Essa ação pedagógica da professora parece aproximar-se da ideia, cara à perspectiva translíngue, de que “a comunicação transcende as palavras e envolve recursos semióticos diversos” (CANAGARAJAH, 2013, p. 6). Assim, diferentes recursos semióticos, juntos, contribuem para a construção de sentidos na sala de aula. As crianças se deixam levar e, em meio a uma atmosfera lúdica, de fantasia, mostram-se engajadas em participar e, negociando o sentido das palavras da professora, respondem, adequadamente, aos seus comandos, fazendo uso de todo o seu repertório, ora utilizando recursos linguísticos do português (turnos 4, 6, 14 e 18), ora do inglês (turnos 2, 7 e 12), ou por meio de recursos semióticos, como expressões faciais (turnos 8 e 10) ou interjeições (turnos 15 e 17), contribuindo, assim, para o desenvolvimento do seu repertório linguístico. Apesar de ser possível reconhecer recursos linguísticos do português e do inglês nessas práticas comunicativas, compreendo que o que está em foco, aqui, é a construção de sentidos e não que “língua” está sendo usada. As “línguas”, nesse caso, podem ser vistas como recursos móveis que se aliam a outros recursos semióticos para dar sentido à comunicação (BLOMMAERT, 2010).

A expectativa da professora de criar uma atmosfera de fantasia e de surpresa na sala de aula parece ser compartilhada por A3, no turno 18. Ao sugerir aos/as colegas que “tem que ter bem cuidado... temos que abaixar e depois...”, A3 parece não só entrar no jogo proposto pela professora, mas, com autonomia, lança regras para esse jogo e busca compartilhá-las com os/as colegas. O ato criativo de A3 sugere que a translinguagem na educação está para além de ser apenas “uma prática de scaffolding para acessar conteúdo ou língua”, mas é uma

prática “*transformadora* para a criança, para o/a professor/a e para a educação em si, e particularmente para a educação bilíngue” (GARCÍA; WEI, 2014, p. 68, grifo dos/as autores/as). Dessa forma, por meio da translinguagem, o repertório linguístico dos/as alunos/as vai sendo desenvolvido, a criatividade vai sendo estimulada e o significado vai sendo construído na sala de aula pelos/as alunos/as, sempre respaldados/as pelo suporte da professora, que legitima suas contribuições, não se mostrando preocupada com a “língua” que estão utilizando. Essa postura da professora vai ao encontro do argumento de Hornberger (2005), citada por García e Wei (2014, p. 66) de que a aprendizagem dos/as bilíngues é maximizada quando são encorajados/as a utilizar todas as línguas de seu repertório. Nessa direção, García e Wei (2014, p. 67-68) sugerem que o translinguajamento nas escolas “não apenas cria possibilidades para que os/as estudantes bilíngues possam usar todo o seu repertório linguístico e semiótico para construir sentidos, mas também para que os/as professores/as o assumam como uma prática legítima”.

O recorte a seguir ilustra uma atividade realizada na aula de Artes, ministrada em uma sala especializada, por outra professora⁸. Na situação aqui focalizada, enquanto os/as demais alunos/as estão fazendo um trabalho de colagem com a professora de Artes, o aluno (A1), que é de nacionalidade espanhola, está recontando a história que acabou de ouvir à professora Vivian, que vai escrevendo o que o aluno conta:

- (1) P Do you wanna write the story? Do you wanna write the story?
- (2) A1 Eu quero um pedacinho (pedindo um pedaço de papel onde a história seria escrita pela professora).
- (3) P Just a little bit.
- (4) A1 Gavião morava...
- (5) P Gavião morava. No. It's my turn, ok? Now it's teacher Vivian's turn. O gavião (pausa) morava...
- (6) A1 No outro lugar.
- (7) P O gavião foi morar num outro lugar. E aí? XXX morava num outro lugar aí aconteceu? XXX O que que aconteceu na história?
- (8) A1 Aí apareceu um homem.
- (9) P E aí? Apareceu um homem. E aí, que mais?

⁸ Nas aulas de Artes, os/as alunos/as são acompanhados por duas professoras – a de Artes, aqui chamada de Luiza, e a professora das aulas regulares, Vivian. O recorte aqui focalizado é parte de uma aula em que a professora de artes conta, em português, uma história sobre animais. Como atividade subsequente, os/as alunos/as precisam fazer a recontagem da história e a colagem dos/as personagens que aparecem nela, com o intuito de montar um pequeno texto sobre a história. As professoras optaram por dividir essas funções, ou seja, enquanto alguns/algumas alunos/as recontam a história acompanhados pela professora Vivian, outros/as fazem o trabalho de colagem com a professora de artes, Luiza.

- (10) A1 Aí...
- (11) P (...). O gavião morava em um outro lugar. Ai aconteceu e apareceu um homem, então? Não, A1 XXX. E aí? E aí?
- (12) A1 Una manzana. Comi ela.
- (13) P What is that ?
- (14) A1 Manzana!
- (15) P Manzana? Is it an apple?
- (16) A1 É.
- (17) P Ya?
- (18) A1 Eu vou comer.
- (19) P OK. How many are you going to eat? How many apples are you eating? How many manzanas?
- (20) A1 Muitas.
- (21) P Muito?
- (22) A1 Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove, dez, onze, doze, treze, quatorze, quinze!
- (23) P Cinco? Cinco manzanas?

Essas práticas comunicativas revelam que tanto a professora Vivian quanto o aluno, A1, utilizam recursos de todo o seu repertório linguístico. A professora usa a translinguagem, principalmente, para repetir a parte da história que o aluno está contando, como ilustram os turnos 5, 7, 9 e 11. O aluno utiliza recursos linguísticos do português durante maior parte do tempo, porém, ao olhar para o desenho de uma maçã que estava sobre a mesa, A1, espontaneamente, utiliza recursos do espanhol (turno 12). A professora legitima a escolha linguística do aluno e dá sequência ao novo assunto, translinguajando entre o espanhol e o português (turnos 13, 15, 19, 21 e 23). Essa atitude flexível de Vivian apresenta um valor pedagógico, uma vez que sua prática translíngue constitui-se em uma ferramenta útil para o desenvolvimento da atividade proposta (neste caso a recontação da história). Além disso, compreendo que, ao legitimar a voz do aluno, independentemente de sua escolha linguística, a professora “valoriza a identidade etnolinguística” (GARCÍA; WEI, 2004, p. 93) dele. Nesse sentido, a postura de Vivian ultrapassa o valor pedagógico e atinge um *status* mais amplo, que vai além de ensinar e aprender novos tipos de linguagens, e envolve ensinar e “aprender uma nova maneira de estar no mundo” (BECKER, 1995, apud GARCÍA; WEI, 2014, p. 79).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contrariamente à política linguística institucional, cujo objetivo é que os/as alunos/as desenvolvam uma “competência linguística equivalente em ambas as línguas” (PPP,

2009, p. 11), por meio da “imersão no inglês” (fala da coordenadora), com vistas a atingir um “bilinguismo equilibrado” (PPP, 2009, p. 11), as práticas comunicativas reais da sala de aula em foco neste estudo, corroboradas pelas concepções da professora, parecem evidenciar que as aulas são “mescladas com português”. Em outras palavras, as práticas comunicativas reais de sala de aula revelam usos de diferentes recursos linguísticos, integrados a recursos semióticos diversos, legitimados pela professora. Esses diferentes usos apresentam tanto finalidades voltadas para o âmbito linguístico e pedagógico quanto para a formação integral da criança. Assim, compreendo que, diferentemente da orientação monolíngue que está por trás da proposta da escola, na prática, o que de fato ocorre são práticas híbridas de comunicação, que caminham na direção de uma orientação translíngue (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA; WEI, 2014). De maneira semelhante, a recente pesquisa de Cardoso (2015) sobre as práticas de linguagem no contexto de introdução do ensino bilíngue em uma sala de aula do ensino médio de uma escola intercultural do Brasil também mostrou a forte concepção monologizante por parte das políticas institucionais da escola, apesar de as práticas reais de comunicação evidenciarem o contrário.

Poder-se-ia compreender as práticas comunicativas da sala de aula em foco neste estudo como sendo simplesmente alternância de línguas, como, de fato, foram compreendidas em Rosa-Silva (2012). No entanto, ao olhar *de outro modo* para essas práticas, com as lentes da translinguagem, enxergo que, mesmo sendo possível reconhecer, separadamente, os recursos linguísticos (do português, do inglês ou do espanhol) ou os recursos semióticos (expressões faciais, sons, gestos, dentre outros) utilizados pela professora e pelas crianças, todos esses recursos fazem parte de um repertório único e trabalham juntos, “englobando todas as formas aceitas de formular mensagens” (BUSCH, 2012, p. 19), com vistas a formar o todo da comunicação e construir sentidos. No entanto, compreendo que esta nova maneira de olhar para as práticas comunicativas neste contexto não invalida a noção de alternância de línguas, mas a expande, uma vez que a perspectiva das práticas translíngues abarca o ato comunicativo como um todo e envolve um contexto maior, neste caso, a sala de aula da professora Vivian, que favorece e legitima essas práticas (GARCÍA; WEI, 2014), independentemente das escolhas linguísticas dos/as alunos/as.

Reconhecer e legitimar as práticas translíngues no campo da educação linguística é um passo importante rumo ao longo caminho que nós, professores/as de línguas e

formadores/as de professores/as de línguas, temos a percorrer, caso tenhamos o desejo de encarar os desafios paradigmáticos lançados pela superdiversidade (BLOMMAERT, 2013). São muitos os embates e penso que, para vencê-los, é preciso haver uma luta constante que tenha como principal meta a desestabilização de concepções que há muito estão arraigadas em nós, seres humanos vivendo em uma sociedade pós-moderna, mas que somos produtos da modernidade. A própria escrita deste artigo tornou-se um desafio, deixando-o, talvez, até paradoxal. Por várias vezes, senti-me *sendo pega pelo discurso*, ao, por exemplo, defender que “língua” é um construto ideológico, mas, ainda assim, utilizar o termo “língua”. Por muitas outras vezes, ocupei-me em pensar termos alternativos que pudessem melhor capturar a complexidade da realidade, um trabalho árduo. No entanto, esse é o preço que temos que pagar, pois se “agora vemos que as características fundamentais da realidade mudaram; nossas imagens de tal realidade precisam ser ajustadas em conformidade” (BLOMMAERT, 2013, p. 14). Acredito que as lentes da translinguagem podem expandir o nosso olhar, possibilitando-nos visualizar imagens mais condizentes com tal realidade para, então, engajarmo-nos em ações que contribuam para uma sociedade menos excludente em que a (super)diversidade linguística seja a norma.

REFERÊNCIAS

- BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela. Heteroglossia as practice and pedagogy. In: BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (eds.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. New York: Springer, 2014, p. 1-20.
- BLOMMAERT, Jan; Chronicles of complexity Ethnography, superdiversity, and linguistic landscapes. Tilburg Papers in Culture Studies, Paper 29, 2013.
- BLOMMAERT, Jan. *The Sociolinguistics of Globalization*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

- BLOMMAERT, Jan; RAMPTON, Ben. Language and superdiversity. *Diversities*, vol. 13, n. 2, 2011, p. 1-21.
- BUSCH, Brigitta. Building on Heteroglossia and Heterogeneity: The Experience of a Multilingual Classroom. In: BLACKLEDGE, Adrian; CREESE, Angela (eds.). *Heteroglossia as practice and pedagogy*. New York: Springer, 2014, p. 21-40.
- BUSCH, Brigitta. The Linguistic Repertoire Revisited. *Applied Linguistics*. Oxford University Press 2012, October 5, 2012, p. 1-22.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. New York: Routledge, 2013.
- CARDOSO, Angela. “A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só” – práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística, UFSC, Florianópolis, SC, 2015.
- ERICKSON, Frederick. Qualitative methods in research on teaching. The Institute for Research on Teaching – Michigan State University (Occasional Paper, 81), 1985.
- GARCÍA, Ofelia; WEI, Li. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- JACQUEMET, Marco. Transidiomatic practices: language and power in the age of globalization. *Language and communication*, 25, p. 257-277, 2005.
- JØRGENSEN, Jens Normann. Polylingual languaging around and among children and adolescents. *International Journal of Multilingualism*. vol 5, n.3, 2008, p. 161-176.
- LUCENA, Maria Inêz Probst; NASCIMENTO, André Marques. Práticas (Trans)Comunicativas Contemporâneas: Uma Discussão Sobre Dois Conceitos Fundamentais. *Revista da Anpoll*, n. 40, Jan/Jul. 2016, p. 46-57.
- MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair (ed.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.
- MELLO, Heloísa Augusta Brito de. O português é uma alavanca para que eles possam desenvolver o inglês: eventos de ensino-aprendizagem em uma sala de aula de ESL de uma escola bilíngüe. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – UNICAMP, Campinas, 2002.
- MIGNOLO, Walter D. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Trad.: Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.
- OTSUJI, Emi; PENNYCOOK, Alastair. Metrolingualism: fixity, fluidity and language in flux. *International Journal of Multilingualism*. vol. 7, n. 3, 2010, p. 240-254.

PRATT, Mary Louise. Utopias Linguísticas. Trad. André Marques do Nascimento e Joana Plaza Pinto. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. vol 52, n.2, jul/dez. 2013, p. 437-459.

RAMPTON, Ben. *Crossing: language and ethnicity among adolescents*. Londres: Longman, 1995.

ROSA-SILVA, Valéria. Caminhos da educação bilíngue: uma análise sobre a proposta de ensino para a educação infantil de uma escola de Goiânia. Dissertação (Estudos Linguísticos) Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2011.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30 n. 6 Nov. 2007, p. 1024 -1054